

A FORMAÇÃO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO ALUNO DE DIREITO ATRAVÉS DA AULA EXPOSITIVA

Celso Hiroshi Iocohama¹

Lúcia Emiko Amamia Fujihara²

IOCOHAMA, C. H.; FUJIHARA, L. E. A. A formação das habilidades e competências do aluno de direito através da aula expositiva. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 9, n. 2, p. 161-188, jul./dez. 2009.

RESUMO: A história recente das diretrizes para o ensino jurídico reflete a preocupação com a qualidade da formação do aluno de Direito. O Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução n. 9, em 2004, para amenizar o problema, elencando no seu artigo 4º algumas habilidades e competências esperadas para o Curso de Direito. Partindo da análise de tais habilidades e competências, o presente estudo procura expor a questão da aprendizagem, tendo como foco o uso exclusivo da técnica da aula expositiva para a formação profissional do Direito.

PALAVRAS-CHAVE: Aula expositiva. Estratégias de ensino. Aprendizagem.

THE FORMATION OF THE ABILITIES AND COMPETENCES OF THE STUDENT OF LAW THROUGH THE EXPOSITORY CLASS

ABSTRACT: The recent history of the guidelines of juridical teaching reflects the concern with the quality of the formation of the Law student. The National Council of Education instituted Resolution n. 9 in 2004 to soften the problem, establishing in article 4 some abilities and expected competences for the Course of Law. From the analysis of such abilities and competences, the present study tries to expose the matter of learning by focusing the exclusive use of the expository class technique for the professional formation of Law.

KEYWORDS: Expository class. Teaching strategies. Learning.

¹Doutor em Direito (PUC-SP), Doutorando em Educação (USP), Mestre em Direito (UEL) e Especialista em Docência do Ensino Superior (UNIPAR). Professor do Curso de Graduação em Direito e do Mestrado em Direito Processual e Cidadania da Universidade Paranaense – UNIPAR. celso@unipar.br

²Aluna do Curso de Direito – UNIPAR – PIBIC – Campus Umuarama-PR. Bolsista do PIBIC UNIPAR. luciafujihara@hotmail.com

LA FORMACIÓN DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS DEL ESTUDIANTE DE DERECHO A TRAVÉS DE CLASE EXPOSITIVA

RESUMEN: La reciente historia de las directrices para la enseñanza jurídica refleja la preocupación con la calidad de la formación del estudiante de Derecho. El Consejo Nacional de Educación instituyó la Resolución n. 9, en 2004, para ablandar el problema, estableciendo en su artículo 4º algunas habilidades y competencias esperadas para el Curso de Derecho. Saliendo del análisis de tales habilidades y competencias, esta investigación busca exponer la cuestión del aprendizaje, teniendo como enfoque el uso exclusivo de la técnica de clase expositiva para la formación profesional del Derecho.

PALABRAS CLAVE: Clase expositiva. Estrategias de enseñanza. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Como em qualquer área do conhecimento, a aprendizagem para o Curso de Direito deve estar pautada em elementos que teorizem o seu processo, demonstrando os fundamentos necessários para que o ensino e a aprendizagem possam ter sucesso em relação aos objetivos propostos.

Com o estabelecimento de diretrizes curriculares para o Curso de graduação em Direito, indicam-se critérios que precisam ser trabalhados, esperando-se que os mesmos possam atender à eficácia da atuação profissional futura do aluno. Desta maneira, partindo-se da análise de quais habilidades e competências são apontadas para a formação jurídica, dirige-se o presente estudo à verificação dos resultados proporcionados pela aula cujo foco principal envolva a técnica expositiva.

Ainda que diversas estratégias possam ser empregadas para uma aula, pretende-se analisar se todas as habilidades esperadas para o aluno de Direito podem ser trabalhadas ou não a partir da aplicação exclusiva da aula expositiva, colocando-se em pauta a preocupação com a eficácia da aprendizagem diante da utilização de tal técnica como forma única de trabalhar o conhecimento jurídico e proporcionar a aprendizagem necessária sobre o seu conteúdo e aplicação.

Por certo, já se apresenta como fato notório o problema da aprovação de bacharéis em Direito em concursos, em especial o Exame da Ordem, exigido para o exercício da advocacia. Notícias são constantes

para apontar que existe um altíssimo índice de reprovação, que resulta na exclusão maciça de bacharéis da atividade profissional formal.

Mesmo que o próprio Exame da Ordem possa ser objeto de uma investigação mais acurada (porque os resultados podem decorrer também de um fator de avaliação), não resta dúvida de que há problemas envolvendo a aprendizagem para muitos que se formam num Curso de Direito.

Na crítica quem vem sendo desenvolvida para esse Curso, diversos aspectos são apontados. De um lado, questiona-se o próprio conhecimento que é trabalhado tradicionalmente pelo Curso de Direito e, de outro, aponta-se o problema da deficiência pedagógica.

Com o presente estudo, limita-se a análise à questão pedagógica, até porque, diante da forma tradicional pela qual se têm desenvolvido as aulas no ensino do Direito, a técnica da aula expositiva exige reflexões que possam permitir compreender as suas possibilidades e limitações.

Com isso, procurou-se tratar das Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito e das competências e habilidades para se partir da exposição do senso comum que pode permear o desenvolvimento de suas aulas.

Assim, colocou-se em análise a aula expositiva, com suas respectivas características, colacionando-se algumas técnicas que podem ser adotadas para que o desenvolvimento das aulas no ensino do Direito possa viabilizar as habilidades e competências colocadas em discussão.

A RESOLUÇÃO N. 9, DE 2004

Em razão da política educacional de estabelecer critérios de qualidade para os cursos superiores, ao tratar da área jurídica, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução n. 9, em 2004. Neste sentido, a referida Resolução veio regular as diretrizes curriculares do Curso de Direito, dentre as quais foram fixadas as habilidades e competências esperadas para esta área. Em razão disso, o seu artigo 4º estabelece que:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos

jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões;

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Como se pode constatar das habilidades e competências elencadas neste artigo, há um fundo tecnicista, na medida em que dá primazia ao perfil do graduando no aspecto voltado às características e habilidades técnicas, preocupando-se precipuamente com o desenvolvimento e a formação profissional do acadêmico.

Por certo, tal orientação merece crítica, na medida em que não supre a grande necessidade de formar profissionais éticos, comprometidos com a questão social, voltados também para o futuro da humanidade, já que pressuposto básico para qualquer curso de nível superior deveria ser estar pautado na perspectiva de formar “alunos, buscando-se um perfil de profissional-cidadão, competente tecnicamente, mas consciente de seus papéis sociais” (COELHO, 2008).

De qualquer maneira, é possível afirmar que a Resolução n. 9 constituiu um importante passo para a normatização dos Cursos Jurídicos, fato que não acontecia desde a adoção da Portaria 1886/94, que perdurou por todos esses anos anteriores à edição da referida norma.

Assim, diante do quadro atual (estabelecido pela referida Resolução n. 9), cabe colocar-se em discussão quais são os caminhos possíveis de serem seguidos, na necessidade permanente de se prosseguir com a evolução das orientações normativas, atendendo-se às perspectivas educacionais que cumpram a função de melhor formar o bacharel da área jurídica.

AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Ainda que a Resolução n. 9 elenque as habilidades e competências necessárias ao aluno de Direito, resta saber o que são competências e habilidades.

Celso Antunes afirma que competente é aquele que pondera, aprecia, julga e, depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes, encontra a solução e decide (2004, p. 17). Para ele, o aluno competente é “aquele que enfrenta os desafios de seu tempo, usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes aprendidas em sala de aula” (2004, p. 18).

Já em relação às habilidades, pode dizer-se que “são modos adequados de realizar atos, modos de agir e modos de fazer, que demonstram que cada educando tornou efetivamente como seu os conhecimentos transmitidos, possibilitando autonomia e independência. A retenção reflexa e estática de um conhecimento não faria de um educando um hábil utilizador desse conhecimento” (LUCKESI, 2002, p.127).

Ademais, “as habilidades são qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos. Por sua vez, o domínio de conhecimentos supõe as habilidades, as capacidades e os modos valorativos e atitudinais” (LIBÂNEO, 2006, p. 131).

Para Miguel A. Zabalza (2004, p. 198), as habilidades da aprendizagem dos alunos estão relacionadas às oportunidades oferecidas (2004, p.199). Logo, nota-se que as habilidades podem ser aprendidas e aperfeiçoadas através de estratégias que serão passíveis de ser aplicadas em sala de aula.

Com efeito, há hábitos que se transformam em habilidades e há habilidades que se transformam em hábitos, como por exemplo, o hábito de ler, que pode se transformar em habilidades leitura e a habilidade para leitura pode se transformar em hábitos de ler (LIBÂNEO, 2006, p. 131).

A questão que se coloca é como trabalhar e desenvolver as habilidades e competências elencadas na Resolução n. 9 dentro da sala de aula, já que elas podem ser aprendidas e aperfeiçoadas, mas precisam ser objeto de preocupação dentro de um ambiente educacional.

O ENSINO DENTRO DA SALA DE AULA - O SENSO COMUM

Partindo do pressuposto de que a “finalidade da universidade é fazer com que os alunos aprendam conceitos, teorias, bem como desenvolvam capacidades e habilidades” (LIBÂNEO, 2008), e considerando que grande parte dessa formação é adquirida dentro da sala de aula, cabe à Universidade e ao professor fazer com que este ambiente proporcione um cenário de ensino e formação profissional, atendendo à razão central de seus objetivos, que é formar profissionais-cidadãos.

Certamente, um primeiro pressuposto básico é de que a idéia de aula não pode estar vinculada somente à exposição oral da matéria, pois ela é “um conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (LIBÂNEO, 2006, p.177).

Com efeito, a sala de aula é apenas uma das muitas condições para se aprender, mas não a única, pois o aluno também pode adquirir conhecimentos fora dela (SANTA'ANNA; MENEGOLLA, 1995, p. 36), e as habilidades e competências podem também ser trabalhadas com pesquisa extraclasse. Entretanto, para muitos, é possível perceber que a prática indica que o ensino e a aprendizagem devem acontecer quando o aluno está dentro de uma sala de aula, ouvindo o professor a falar.

Isso acontece porque o senso comum remete a este pensamento. Como Cipriano Carlos Luckesi (1994, p. 97) observa, “o senso comum nasce de um processo de acostumar-se a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. É uma forma de ver a realidade”, sendo que, na “maioria das vezes é o senso comum que retira a possibilidade de questionamento em tudo, inclusive nas questões educacionais”.

Nesse diapasão, é passível de questionamento se o uso exclusivo de apenas uma técnica (no caso a aula expositiva), por parte do professor de Direito (cuja prática aponta neste sentido), poderia deixar de contribuir para a formação de algumas habilidades do aluno, principalmente aquelas elencadas no artigo 4º da Resolução n. 9 de 2004.

Assim, se cabe principalmente ao professor fazer com que a sala de aula seja um ambiente de aprendizagem e capacitação profissional (es-

pecialmente no caso do ensino superior), é de se colocar a aula expositiva em análise, a fim de compreender seus aspectos e suas possibilidades.

A AULA EXPOSITIVA E O SEU CONTEXTO

A aula expositiva “é o procedimento de ensino por meio do qual o professor apresenta um assunto, definindo-o, analisando-o e explicando-o” (MATOS, 1976).

Com este conceito, pode-se deduzir que na aula expositiva “há uma relação unilateral, em que o professor é o único detentor do saber e condutor exclusivo do processo de ensino” (LOPES, 2003, p. 40), na medida em que o coloca como a fonte das informações.

De fato, a aula expositiva faz com que muitos professores incorram na atitude de falar por um longo período, assumindo o papel de emissor, dando ao aluno o exclusivo papel de receptor. E se a fala não permitir ou possibilitar intervenções, resta ao aluno somente exercitar precipuamente sua habilidade de ouvir.

De fato, esta técnica é a mais empregada no Brasil, isso em todos os níveis de ensino e, em muitos cursos universitários, é utilizada quase que de forma exclusiva (GIL, 2005, p. 68).

Na área do Direito não é diferente. A técnica da aula expositiva é a preferida pelos professores do curso, isto porque o perfil dos professores do ensino jurídico é caracterizado principalmente por advogados, juízes e promotores, sendo comum a ausência de uma preparação didático-pedagógica em sua formação. Esse fato, por muitas vezes, leva o professor a realizar suas funções através de um processo de imitação dos exemplos que teve pelos seus anteriores professores.

De fato, o modelo adotado pelo professor, quando não possui uma leitura dos fundamentos do próprio ato de educar, é, via de regra, daqueles professores cujas ações admirava. Neste contexto, a grande preocupação do professor de Direito (diga-se, sem formação pedagógica) para a sala de aula é apresentar o seu conhecimento através da oratória, esperando que a transformação do conhecimento de seu aluno decorra desse instrumento, sem uma preocupação com o uso de outras técnicas possíveis.

Com isso, esse cotidiano das aulas do professor de Direito se sustenta porque se presume que, quem tem um conhecimento, sabe en-

sinar. Não é exceção observar que a noção principal do profissional para assumir a função de professor no ensino superior, se sustenta principalmente no seu nível de conhecimento sobre a área e não sobre técnicas de educar.

Entretanto, ainda que o profissional que se coloca como professor do Curso apresente este alto nível de conhecimento, muitas vezes ocorre um ambiente frustrado de educação, no qual não há satisfação do corpo discente, nem da administração e, ao final, nem mesmo do próprio professor, ao perceber que seu trabalho (apesar de seu conhecimento), não produz os efeitos esperados na formação de seus alunos. Neste momento, surge o famoso discurso que percorre os ambientes escolares: “esse professor sabe muito, mas não tem didática”.

Num primeiro ponto, é importante registrar que o senso comum que predomina na visão do que é ser professor, para aquele sem formação pedagógica, é o de que basta seguir o seu modelo de professor, pois, se esse modelo dava certo, seria razoável que sua repetição produzisse resultados satisfatórios.

Porém, alguns pontos já permitem colocar em questionamento esse senso. Primeiro, se uma ação no passado produzia bons efeitos, não significa concluir que esta mesma ação vá continuamente produzir os mesmos resultados. Basta lembrar que a evolução da Ciência é incrivelmente rápida e mesmo a evolução das ações humanas também sofre mutações com o tempo. Logo, agir na forma do passado pode não estar mais atendendo às expectativas do presente. Qualquer profissional sabe que precisa rever suas ações e suas ferramentas, sob pena de ficar ultrapassado. Será que o professor que adota as ações de seu professor (de muitos anos atrás) percebe este possível problema quanto às ferramentas e ações a serem utilizadas?

Da mesma forma, se o professor do passado (sem formação pedagógica) está servindo de exemplo para este novo professor, será que a ausência da compreensão didática da função de educador não vai fazer falta para essa função assumida?

Ainda que o objetivo principal do presente estudo não seja trabalhar a teoria geral da Didática, é importante registrar que a ausência de formação pedagógica para o professor de Direito produz os mesmos efeitos para qualquer pessoa que queira se colocar como um profissional de

uma área, sem ter conhecimentos de como ela funciona. Ele pode realizar atos, conseguir até alguns efeitos, mas o faz basicamente fundamentado em experiências e não na explicação das experiências.

Assim, aquele que se propõe a ser professor, sem ter as explicações teóricas sobre o funcionamento da diversidade de situações nas quais ele irá se envolver, incorrerá no grande risco de praticar e vivenciar atos que causam problemas e frustrações, sem entender os seus motivos. O professor pensa que está agindo da melhor forma possível (dentro do paradigma que possui sobre o que é ser um professor), mas os resultados em sala acabam causando polêmicas e desconfortos, muitas vezes capazes de levar à sua demissão.

Logo, quando se alerta – como se quer fazer com o presente estudo –, de que as ações do professor devem estar atentas às fundamentações teóricas que as justificam, se está alertando, a todo aquele que se diz profissional de uma área, que ele deve entender os fundamentos de sua atuação. Pode parecer uma afirmação muito óbvia, quando se diz, por exemplo, que um advogado deve entender as razões de suas ações (e não apenas a prática), mas quando isso vai para o plano do professor de Direito, as razões de sua prática (que não envolvem apenas o conhecimento do Direito, mas também a aprendizagem de seus alunos) ficam confusas, a ponto de se acreditar que elas seriam apenas uma bela exposição de informações, e não a criação de condições favoráveis para a transformação de seus alunos.

De fato, a exposição oral de um assunto é possível de ser realizada por qualquer profissional. Porém, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Assim, o problema se centra em como formar as habilidades e competências elencadas na Resolução n. 9, com a adoção da aula expositiva, quando a mesma se limita à fala do professor, e isso, muitas vezes, aponta a característica peculiar de levar o professor ao domínio do discurso em tempo integral. Por conseguinte, é difícil imaginar que o aluno revele o desenvolvimento da argumentação, da elaboração de textos jurídicos e da reflexão crítica, somente ouvindo o que o professor tem a dizer.

É certo que a aula expositiva tem seus objetivos, como: “trans-

mitir conhecimentos, informações e experiências; economizar tempo e esforços quando há urgência em fazer uma comunicação; motivar um grupo a proceder a estudos mais aprofundados; possibilitar a síntese de temas extensos” (NÉRICI, 1989, p.71).

Neste sentido, “não há nada de errado com a aula expositiva, exatamente como nada há de errado em qualquer outra estratégia”, sendo importante “averiguar quando a estratégia de aprendizagem é a melhor para se alcançar determinados objetivos, e então empregá-la com correção e preparo anterior adequado” (ABREU; MASETO, 1990, p. 78).

Ademais, a técnica é um meio e nunca um fim e, mesmo “quando é usada como fim em si mesma está servindo como meio para atingir determinados fins” (CASTANHO, 2003, p. 92).

Logo, é importante registrar que a aula expositiva não pode ser vista como o vilão do aprendizado, pois sob o rótulo de “aula expositiva” enquadram-se diferentes ações do professor em sala de aula, como por exemplo, a aula monologada, bem como aulas que induzem ao diálogo (MELO FILHO, 2000, p. 39).

Na verdade, nenhuma técnica aplicada de forma exclusiva é suficiente (e mesmo a própria concepção sobre como funciona uma técnica pode ser equivocada, como se acreditar que a aula expositiva é apenas a fala do professor). Com efeito, o “critério principal para a decisão sobre qual a técnica que se deverá adotar, deve ser o que atenda à situação concreta”, Assim, “uma boa técnica precisa atender às características, capacidade, objetivos e aspirações, necessidades e possibilidades, não só do aluno, mas de todos os elementos envolvidos no processo de educação” (SCHMITZ, 1983, p. 130).

Desta forma, sugere-se ao professor aprimorar a aula expositiva, adotando esta técnica juntamente ou alternativamente com outras técnicas disponíveis, para atender as exigências contidas no artigo 4º da Resolução n. 9 e, mais além do que esse ato normativo, viabilizar uma efetiva educação de seus alunos e sua transformação para os fins maiores de sua área de conhecimento.

As competências e habilidades no contexto da aula expositiva

Para que se coloque em debate a ineficiência da aula expositiva-

va para se atender às competências e habilidades estabelecidas pela Resolução n. 9/2004 do Conselho Nacional de Educação (em seu art. 4º), basta que se verifiquem as condições de aprendizagem que as mesmas exigem.

Pelo inciso I, estabelece-se que o aluno deverá ter desenvolvida a leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas.

Nota-se, por certo, que a aula expositiva voltada à exclusiva oralidade professor jamais vai proporcionar o desenvolvimento de tais habilidades. Certamente elas deverão ser promovidas em ações posteriores dos próprios alunos e, se o professor não estiver utilizando de outros recursos para fazer seus alunos praticarem a leitura e a elaboração de atos e documentos antes da avaliação, pode significar que está aquém das ações educacionais esperadas pelas Diretrizes Curriculares. E, se o professor afirmar que está exigindo tais habilidades no momento de suas avaliações (sem trabalhar com as mesmas em momento anterior), significa que há algum problema para a avaliação da aprendizagem, pois só seria recomendável avaliar as ações que foram empreendidas em momento anterior, e não se pretender avaliar aquilo que não se trabalhou.

Na verdade, a premissa das habilidades e competências reside em quem deve tê-las. A resposta parece clara que as habilidades e competências esperadas são dos alunos. Logo, qualquer estratégia de ensino que não envolva uma ação dirigida dos próprios alunos, realizadas através de suas ações pessoais, tende a não cumprir o esperado pela Resolução (e, mais do que isso, ao próprio mercado de trabalho).

Assim, o raciocínio que se empregou para as habilidades e competências decorrentes do inciso I da Resolução 09 também se aplica aos demais incisos, pois qualquer um deles não é atingido pela exclusiva exposição oral do professor, já que todos os alunos, nesta situação, mantêm-se em posição passiva, como mero ouvintes.

Portanto, por economia ao próprio leitor, faz-se a lembrança de quais são as demais habilidades e competências esperadas (além do inciso I já mencionado): II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos,

atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Ora, imagine-se o professor que está perante a sala aula, fazendo seu discurso (pensando-se no extremo daquele professor que não dá oportunidades para intervenção dos alunos, ou, quando o faz, é apenas para realizar aquela pergunta ineficaz “se alguém tem alguma dúvida”). Como tal professor vai fazer com que seus alunos alcancem qualquer um dos incisos acima?

Alguém, por certo, poderia afirmar que todas estas habilidades podem ser desenvolvidas pelos alunos depois das aulas, em momentos de estudos dirigidos. E isto está correto, mas se os alunos permaneceram imóveis durante toda a aula, se não conseguiram trocar idéias, se não conseguiram expressar suas efetivas dúvidas, se não produziram algum resultado por ações próprias, resta claro que não foi com a aula exclusivamente expositiva que se conseguirá viabilizar as habilidades esperadas.

Assim, mais do que uma aula eminentemente produzida pelo professor na forma oral, a aula expositiva deve ser revista, para que se compreenda suas possibilidades e a atenção às habilidades e competências a serem produzidas nos alunos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

As condições para o aprimoramento da aula expositiva

Não é de se ignorar que a docência do ensino superior é uma profissão, e toda profissão exige uma capacitação própria e específica (MASETTO, 2000, p. 11). Logo, a titulação (especialista, mestre ou doutor) por si só não confirma a competência docente, de maneira que a capacitação pedagógica é de fundamental importância para que se realize adequadamente o processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, Miguel A. Zabalza bem anota que, “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos, a fim de poderem desempenhar adequadamente as suas funções” (2004, p. 108).

Por certo, essa capacitação tem que ser feita de forma contínua, não bastando que as instituições forneçam ao seu corpo docente algumas horas de informações pedagógicas esporádicas e obrigatórias, sendo necessárias medidas que levem à conscientização dessa visão profissional, com incentivo aos estudos mais profundos, como especializações ou cursos de média duração.

Notando-se que a formação pedagógica dos professores na área jurídica, de regra, não existe antes de ter escolhido a profissão de professor, cabe incentivá-lo a reconhecer a importância de tal conhecimento para a sua atuação profissional, e este estímulo deve ser assumindo pela instituição de ensino superior, mesmo diante da resistência natural ao “novo”, como se pode verificar dos momentos de incentivo a tais estudos.

De qualquer modo, Imideo G. Nérici elenca algumas condições para o aprimoramento da aula expositiva, como estabelecer com clareza os objetivos da exposição; planejar bem a sequência dos tópicos; manter a sala em atitude reflexiva; facilitar o diálogo, promovendo, de um modo geral, uma aula mais dinâmica (1989, p. 70).

Assim, a aula expositiva pode ser aprimorada e isso lhe permitirá maior eficácia. Contudo, toda mudança de conduta implica superação de certos desconfortos (porque a zona de conforto é abandonada), mas essa situação inicial certamente acaba sendo ultrapassada se os resultados começarem a aparecer, especialmente na ampliação do interesse do aluno pelas aulas, pelo aprimoramento de seu conhecimento, e na sua transformação.

Deste modo, poderia o professor questionar a mudança de seu procedimento. Há inúmeras razões para que não se altere a forma de proceder com as aulas expositivas, mas nem sempre os argumentos apresentados podem ser realmente justificadores para este entendimento.

Por certo, o argumento padrão para resistir às mudanças é: se o professor se mantém constantemente só expondo o conteúdo (oralmente), e aparentemente isso dá resultado, porque haveria de mudar?

Em resposta a tal afirmação, bastaria colocar-se uma reflexão: se a mudança pode melhorar os resultados na aprendizagem, por que não o fazer?

Muitas vezes, a não mudança de comportamento é justificada pela manutenção do sujeito na sua zona de conforto. Toda mudança im-

plica alterar o comum, modificar o que já se faz tranquilamente. Mudar a forma de tratar um determinado conhecimento é exigir do professor que estude e compreenda outras formas de agir, e realmente o leva a um momento de desconforto.

Entretanto, é necessário que o profissional mantenha algumas perguntas necessárias para a sua atuação: qual são meus objetivos como professor? Como posso promover o acesso do aluno ao mundo de possibilidades sobre um conhecimento que eles ainda não vivenciaram?

De fato, como alerta Marilu Martinelli, o “educador debe buscar en sí mismo el verdadero sentido de ‘educar’, debe ser el ejemplo vivo de sus enseñanzas y convertir su profesión en una actividad que coopere con el engrandecimiento de la vida” (2002, p. 11).

Neste aspecto, cabe ao professor uma constante pergunta: será que estou proporcionando aos alunos condições para que assumam a independência e possam aplicar o conhecimento que está sendo adquirido?

Talvez uma questão de imprescindível resgate é colocar em pauta alguns objetivos da educação em face ao sujeito aprendiz, entre tantos existentes: a educação deve promover a ampliação de possibilidades; a educação deve proporcionar uma independência do sujeito; a educação deve viabilizar transformações e a educação deve ser garantida por uma aprendizagem eficaz.

Na verdade, esses objetivos apresentados acima não são excludentes e estão focados no papel do processo educativo em relação ao aluno (não se ignorando que há outros reflexos da educação na vida do próprio professor, como na instituição de ensino e, ainda mais, no seu contexto social e global). Porém, se forem colocadas em pauta as consequências do processo educacional na vida dos alunos, ficará mais fácil demonstrar os problemas envolvendo as habilidades e competências, já que estas são esperadas.

Da mesma forma, é importante que se reflita sobre um ponto importante na atividade profissional, que é o grau de satisfação pessoal percebida, o que está intimamente ligado ao nível de competência reconhecido a respeito do que se está fazendo. Qual é o profissional que não se sente satisfeito quando percebe que suas ações são capazes de produzir um resultado eficaz? Numa pergunta mais específica: qual educador não se sente satisfeito quando percebe que seus alunos se transformaram

em profissionais competentes? Mas é claro que, neste ponto, o educador consciente fará uma pergunta a si mesmo: será que contribui para este profissional ser assim tão competente?

Logo, antes de imaginar o aluno do futuro, é importante se atentar ao aluno do presente, e como, na qualidade de educador (que todo professor do ensino superior deveria ser), é possível propiciar condições para que esse aluno tenha uma formação mais adequada possível, para a realidade que deverá enfrentar.

Ademais, ao professor é necessária a constante lembrança de que deve assumir um papel de mediador ou facilitar da aprendizagem. Este é um ponto muito frágil no ensino do Direito, tendo em vista permear a noção de que o professor é fonte do conhecimento. Quando isto ocorre, perde-se a oportunidade de se transformar o aluno num sujeito capaz de descobrir as soluções por si mesmo e optar por outras fontes do conhecimento.

Com efeito, quando o professor se coloca na posição de facilitador da aprendizagem, ele tem a função principal de demonstrar caminhos possíveis aos seus alunos, promovendo a aproximação dos mesmos ao conhecimento disperso e muitas vezes não sistematizado. E, se o professor está se utilizando da sala de aula para apenas usar da estratégia oral, reduz substancialmente esta capacidade de aproximação, justamente porque está deixando de envolver os alunos em ações que lhes propiciem uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, a aprendizagem significativa é aquela decorrente de um processo de assimilação provocado pelo novo e o que já se tem dentro da estrutura cognitiva do sujeito. Ela ocorre quando “a nova informação se ancora em *conceitos relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 7).

Ademais, há que se ir além, para que a aprendizagem tenha uma significação para a vida do aluno, pois não deve ser um conhecimento que sirva apenas para o momento da avaliação (no qual muitas vezes o ato de decorar é utilizado). Deve ser uma aprendizagem capaz de incorporar ao sujeito as habilidades que serão lembradas em momentos futuros e, ao final, servir para sua atuação como profissional e como sujeito integrado em um contexto social.

Portanto, sem que o professor se envolva nestes fundamentos da

educação, dificilmente se admitirá a necessidade de uma aula diferenciada.

A importância do planejamento das aulas para eficácia da aula expositiva

Para que a aula expositiva atinja objetivos educacionais que vão além da mera exposição oral do professor, é necessário planejamento, que ultrapassa o ato de apenas separar tópicos para serem transcritos no quadro e explicados um a um.

De fato, o planejamento das aulas começa pela compreensão do professor de seu ambiente acadêmico, com o conhecimento da filosofia do curso (a partir do projeto pedagógico), e na construção de um plano de ensino coerente, feito de forma clara e objetiva, atendendo às expectativas do conhecimento a ser trabalhado, do aluno e das perspectivas institucionais. Além do plano de ensino (muitas vezes simplesmente entregue para seu cumprimento, sem maiores reflexões) o professor deve ter também um plano de aula. O conteúdo das disciplinas deve estar adequado ao tempo disponibilizado pela instituição de ensino (GIL, 2005, p. 40).

A prática muitas vezes leva o professor a planejar sua aula apenas no que se refere aos tópicos a serem tratados. Perde-se a oportunidade de organizar o trabalho docente de maneira a ser mais eficaz, na medida em que são previamente estabelecidas todas as atividades, metodologia e resultados. Diante dessa perspectiva tradicional (diga-se, do professor que não tem conhecimento pedagógico da importância e estruturação de uma aula expositiva), a maioria dos trabalhos relativos ao planejamento do ensino superior acaba se limitando a uma organização somente da fala do professor em sala de aula, e assim, o conteúdo ministrado não decorre de objetivos claros e bem formulados (GIL, 2005, p. 40).

Com efeito, “o planejamento não se resume ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo. É muito mais que isto. É, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

Na verdade, um planejamento bem feito faz com o que o professor não resolva as coisas por acaso, induzindo-o a agir com uma finalida-

de específica na definição de metas. Além do mais, um bom planejamento tem que estar relacionado a um desejo seu, porque a sua ação sem desejo torna-se linear, e quando o professor age por puro mecanismo não se constrói um bom resultado (LUCKESI, 2002, p. 152/156).

Quando o professor planeja e estuda os comportamentos dos seus alunos, e consegue reconhecer características e diferenças de cada turma, provavelmente conseguirá se sair bem em qualquer situação, pois cada sala, cada grupo, pode ter reações diferentes em situações análogas, e o professor deve estar preparado para essa adaptação constante (ANTUNES, 2004, p. 43).

De qualquer modo, o ponto fundamental do planejamento das aulas é ter objetivos a serem almejados, sejam relativos ao conhecimento a ser trabalhado, seja em relação à realização da aprendizagem, bem como das técnicas necessárias para que tudo isso se concretize. A leitura de livros de Didática ou Metodologia do Ensino Superior podem ser importantes para a compreensão dos passos para a organização das aulas expositivas, ampliando sua eficácia e promovendo uma maior satisfação do trabalho docente.

A importância da problematização na aula expositiva

Na execução de uma aula expositiva, pode-se transformá-la num processo dialogado, através do qual se pode promover uma forma de estimular o pensamento crítico do aluno, sendo que um dos elementos desencadeadores do processo dialógico entre o professor e aluno é a problematização (LOPES, 2003, p. 43).

A problematização é um método perfeitamente viável de ser aplicado em sala de aula, podendo-se partir da própria realidade do aluno (contextualização), permitindo que ele possa refletir sobre sua formação profissional, o seu conhecimento e o novo conhecimento proposto pelo professor.

Com efeito, “problematizar significa questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e ideias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução” (LOPES, 2003, p. 43). Assim, o aluno deve ser estimulado a fazer perguntas, verbalizando suas dúvidas, através do que se garantirá

uma melhor compreensão do conteúdo, além de se constituir um importante exercício para diminuir a sua passividade dentro da sala de aula.

De fato, a busca da solução de problemas deve ser feita com o objetivo de instigar o aluno a pensar, levando à reflexão. Contudo, ao fazer as perguntas, o professor não deve ter o objetivo de julgar ou atribuir notas, mas estimular a sua participação (PILETTI, 2004, p. 107).

Com efeito, é possível se invocar a aprendizagem baseada em problemas (ABP) como uma importante estratégia a ser aplicada. Ainda que sua compreensão exija um maior tratamento, é suficiente mencioná-lo como uma importante ferramenta que promove o ensino centrado no estudante, “que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado”, além de fazer os professores não atuarem “da maneira tradicional, mas como facilitadores do trabalho dos estudantes, auxiliando-os, por exemplo, com a indicação de recursos didáticos úteis para cada situação” (GIL, 2006, p. 176).

De qualquer modo, propor problemas é uma forma eficaz para se prender a atenção do aluno. No entanto, os problemas devem ser inseridos de forma estratégica, adequando-as à condução das informações para que o ambiente educativo seja produtor. Cuidar do processo para que o aluno não se sinta constrangido quando errar também é fundamental, pois a conduta agressiva ou não tolerante do professor certamente provocará a inibição de todos, tornando a problematização um elemento de temor, ao invés de um instrumento para o aprimoramento da aprendizagem.

Além disso, mais do que o professor realizar perguntas é necessário que se estimule o aluno a perguntar, promovendo-se um ambiente saudável para que as perguntas possam ser produzidas. Muitas vezes o aluno não pergunta por medo, ou por vergonha. Logo, o papel do professor é justamente demonstrar ao aluno que instigar, perguntar é bom para a formação do conhecimento. Cumpre anotar que a costumeira conduta de o professor abrir o espaço para dúvidas, perguntando genericamente se alguém as possui é uma forma ineficaz, como adiante será trabalhada. Por hora, é importante que se reconheça no exercício das perguntas um importante momento para a aprendizagem e que pode ser plenamente realizado durante a aula.

Com razão, não se pode jamais desconsiderar uma pergunta ou uma resposta em aula, mesmo que ela possa lhe parecer ingênua ou des-

propositada, porque isso pode bloquear a curiosidade do aluno (LOPES, 2003, p. 44). Ao perceber uma pergunta mal formulada, ou uma resposta mal dada, cabe ao professor ajudar o aluno a refazer a pergunta, ou incentivá-lo a responder adequadamente (LOPES, 2003, p. 45), até porque a ideia é justamente fazer com que o aluno problematize e busque a solução dos problemas, e não ficar limitado em sua argumentação, restringindo-o à passividade.

De fato, o ato de fazer perguntas é um grande elemento dinamizador da aula expositiva, porque os conhecimentos se concretizam a partir de um questionamento. A dúvida e a vontade de querer saber algo diferente estimula o conhecimento, caracterizando-se como um motivador da aprendizagem.

Assim, a problematização é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, visto que possibilita aos alunos assumir o papel questionador dos conteúdos. Com isso, instiga-se o aluno à solução dos conflitos, promovendo-lhe a criatividade necessária para inovar e melhorar a eficácia do sistema jurídico e jurisdicional (MARTÍNEZ, 2008).

ALGUMAS TÉCNICAS DE ENSINO DISPONÍVEIS

Na intenção de se propor algumas alternativas para se implementar a qualidade da aula em sala, é possível propor algumas técnicas, até porque, como anota José Carlos Libâneo, “o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas, direta ou indiretamente, pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem” (2006, p. 178).

De fato, existem outros métodos disponíveis que podem ser aplicados dentro da sala de aula, não se limitando apenas às exposições orais e, tendo em vista a pretensão de se dar atenção às habilidades e competências pretendidas pela Resolução n. 9, algo mais precisa ser proporcionado pelo professor.

Com efeito, em nível de técnicas de ensino “a pluralidade é sempre desejável e bem vinda, devendo a opção efetiva ser feita em função da situação concreta de cada realidade específica” (RODRIGUES, 1995, p. 34).

É certo que nem mesmo por parte do aluno há uma aceitação

para participar das técnicas novas. Geralmente os alunos mantêm certas barreiras que dificultam sua participação, muitas vezes levados pela “cultura” do sentimento de que se não agem não se incomodam. Em geral, há certa resistência a um sistema de ensino aprendizagem em que se direcionem efetivamente os alunos para o perfil profissional desejado (COELHO, 2008), principalmente se exigir do aluno uma intervenção mais direta, sem a passividade comum da aula expositiva. Contudo, essa resistência se dá mais pela falta de informação, do que por desinteresse, tanto por parte do professor como do aluno (COELHO, 2008).

Maria Eugênia L. M. Castanho (2003, p. 92) diz que a importância das técnicas utilizadas não é sempre compreendida, sendo “necessário que cada educador perceba que se estabelece, usando esta ou aquela técnica, uma relação de troca autêntica com seus alunos, permitindo-lhes o desenvolvimento da criatividade, a autonomia intelectual e emocional”. Para a autora, a “técnica pela técnica nada vale, ao mesmo tempo a ausência de técnica leva um trabalho às cegas, que também não tem valor” (2003, p. 93).

Por fim, é bom lembrar que “não existe uma técnica única, válida para todas as situações de aprendizagem. Às vezes se faz necessário que haja ao mesmo tempo o envolvimento de várias técnicas, ou então uma alternância variação de técnicas” (SHMITZ, 1984, p.130).

De qualquer modo, vale destacar as que podem ser utilizadas para enriquecer uma aula e facilitar a formação das habilidades e competências exigidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O estudo dirigido

Partindo da premissa anterior, que é dever da Universidade formar profissionais-cidadãos e que a aula não pode estar vinculada somente a exposição oral da matéria, é perfeitamente cabível a aplicação da técnica do estudo dirigido dentro da sala de aula.

Com efeito, Ilma Passos Alencastro Veiga anota que “o estudo dirigido é uma técnica de ensino em que os alunos executam em aula, ou fora dela, um trabalho determinado pelo professor, que os orienta, valendo-se de um artigo, um texto ou mesmo um livro” (2003, p. 80).

Por certo, o que importa no estudo dirigido é que o aluno realize

sozinho o seu trabalho, de forma clara, objetiva, e que tenha a oportunidade de desenvolver as habilidades de ler, investigar, ouvir, observar, tirar conclusões (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 1995, p. 58), até porque esta técnica se fundamenta no princípio didático de que o professor “não ensina, ajuda o aluno a aprender” (PILETTI, 2004, p. 127), o que é fundamental para a formação acadêmico-profissional.

Ademais, o estudo dirigido é uma oportunidade para que o aluno aprenda a fazer pesquisas bibliográficas, porque ele não se limita à sala de aula, podendo se estender fora dela, desde que seja bem orientado pelo seu professor (PILETTI, 2004, p. 127).

Para Imídeo Giuseppe Nérici (1993, p. 143), o principal objetivo desta técnica é retirar o estudante da passividade e ensiná-lo a encontrar, por si, o que precisa, isto é, a pesquisar por conta própria. Neste passo, as habilidades de pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito (elencadas no inciso III do artigo 4º da Resolução n. 9 de 2004) bem se enquadram nesta forma estudo.

Também vale lembrar que o estudo dirigido não precisa ser individualizado, de maneira que a atividade grupal também pode ser adequada. O importante é que o professor esteja capacitado e saiba como conduzir a situação.

Por certo, com este método, “o professor orienta o aluno quanto à melhor forma de estudar um texto ou livro, ensina a fazer resumos, esquematizar, destacar as ideias principais fazer com que eles percebam quais as idéias correlatas, as secundárias e as que servem só para ilustrar” (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 1995, p. 58).

Como afirma Claudino Piletti, o objetivo do estudo dirigido é “criar, corrigir e aperfeiçoar hábitos de estudo, servir como técnica de fixação, integração e ampliação da aprendizagem, proporcionar condições para o aluno aprender através de sua própria atividade”, de maneira a dar ao aluno “condições de progredir em seu próprio ritmo, favorecer o atendimento das diferenças individuais, desenvolver a habilidade de adquirir informações pela leitura de texto” (2004, p. 128).

Além disso, o professor, ao empregar a técnica do estudo dirigido na sala de aula, “não deve assumir um papel autoritário e nem deve ser espontâneo. A ele compete ser democrático, responsável, e diretivo. Como dirigente do processo de ensino, o professor não deve esquecer que

a regra fundamental é a atividade do aluno, para o aluno e com o aluno” (VEIGA, 2003, p 86).

Desta maneira, podem ser usados julgamentos para a análise de casos, autos simulados para verificar o andamento de um processo, contratos e documentos em geral, a partir dos quais o aluno terá condições de concretizar sua experiência e reconhecer a aplicação do Direito de uma forma mais concreta, sensibilizando-se a ponto de compreender o conhecimento que lhe é proporcionado.

De regra, há uma resistência para atividades de tal natureza, em virtude do tempo que ela exige. Entretanto, desde que a técnica tenha um adequado preparo anterior, é possível fazê-la ocorrer em alguns momentos durante o Curso, intercalando-a com outras atividades (inclusive a exposição oral), para que se somem experiências diversificadas no cotidiano do aluno, tornando o processo educativo mais interessante.

Assim, o estudo dirigido é uma técnica que o professor pode utilizar para atender algumas exigências do Conselho Nacional de Educação, principalmente àquelas elencadas no inciso I do artigo 4º da Resolução n. 9, em especial a leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas, além da própria pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência e da doutrina e de aprimorar a terminologia jurídica.

A discussão

Outra estratégia que pode ser aplicada com proveito é a *discussão*, que, ao favorecer a reflexão de conhecimentos obtidos com leitura ou exposição, dá a oportunidade ao aluno de formular princípios com suas próprias palavras e ter seus próprios posicionamentos (GIL, 2005, p. 76).

Etimologicamente a palavra discussão vem do latim *discutere*, que vem de *dis* + *quatere*, significando sacudir, abalar, incomodar (CASTANHO, 2003, p. 93). A discussão “é o encontro de pessoas que se reúnem para, em grupo, refletirem de forma cooperativa, a fim de compreenderem melhor um fato, tirarem conclusões ou chegarem a deliberações” (NÉRICI, 1993, p.129).

Um dos objetivos da técnica da discussão é fazer com que o aluno

troque idéias com os seus colegas de turma, obtendo um ponto de vista mais amplo sobre determinadas situações, problemas e questões, abordando conjuntamente tais problemas e estimulando-se a reflexão. Também este método ensina o aluno a ouvir, com propósito específico de entender o tema discutido (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 1995, p. 102).

Esta técnica pode ser usada durante ou após uma aula expositiva, ou após um filme, ou qualquer outra preparação anterior que valha como assunto a ser discutido (CASTANHO, 2003, p. 93).

A técnica da discussão propicia a interação dos alunos, gera a oportunidade da desinibição, permitindo ao aluno ser mais tolerante para com os pontos de vista alheio (NÉRICI, 1993, p. 135), sendo um meio muito eficaz para desenvolver a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão de reflexão crítica que são aquelas habilidades elencadas no inciso VI do artigo 4º da Resolução n. 9 de 2004.

Dentre as técnicas de discussão, uma de grande eficácia é a que divide grandes grupos em pequenos grupos, chamada de Phillips 66, porque o seu criador, Donald Phillips, propôs que grupos de seis pessoas discutissem um assunto durante seis minutos cada sessão (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 1995, p. 83).

Entretanto, esses números não precisam ser fixos, até porque, “variações infinitas podem ser feitas mudando-se os números. Por exemplo: Philips 55, 38, 47, sempre o primeiro algarismo representando o número de elementos no grupo e o segundo algarismo representando o número de minutos que o trabalho deveria durar” (CASTANHO, 2003, p. 90).

O artigo 4º, inciso VII, da Resolução n. 9, diz que o aluno deverá desenvolver, ao longo do curso a habilidade de julgamento e tomada de decisões. Assim, a técnica do Phillips 66 (ou sua variação) poderá proporcionar esta habilidade ao aluno, pois o emprego desta técnica em sala de aula poderá favorecer a “fixação e a integração da aprendizagem, bem como a elaboração mais precisa de conceitos e tomada de decisões” (NÉRICI, 1989, p. 233).

De fato, essa estratégia ajuda a despertar o interesse e apresenta-se também como vantagem o fato de possibilitar o envolvimento de todos os alunos, o que conduz a uma atmosfera informal e participativa (GIL, 2005, p. 82). Isso é muito importante para o aprendizado, principalmente para o aluno de Direito, que necessita, para a sua formação profissional,

da habilidade da argumentação, o que será favorecida a partir de reflexões em grupo.

Esta técnica também pode ser bem utilizada quando o professor quer saber se seu o aluno tem dúvidas. Ao invés de fazer a pergunta genérica se alguém tem algo a perguntar sobre a matéria (normalmente feito após a explanação de algum conteúdo), o professor pode propor, num período final da aula, que os alunos se reúnam em grupos de dois ou três para que formulem perguntas que envolvam suas dúvidas. Com isso, além de afastar o medo da exposição individual (porque em grupo, a responsabilidade pela pergunta se divide entre os membros – fato que dá mais segurança ao aluno expositor), permite uma dinâmica capaz de sociabilizar mais o grupo, concretizando ações (na apresentação das dúvidas) que acaba fortalecendo a habilidade de exposição oral e as consequências delas decorrentes.

Outro exemplo para utilização desta técnica é a discussão sobre alguns pontos da matéria. O professor pode proporcionar o envolvimento dos alunos com o conteúdo, na medida em que cria perguntas concisas sobre o assunto, colocando os alunos em pequenos grupos para discussão e resposta. Essa técnica pode ser utilizada para conteúdos, de modo geral (calculando-se o tempo, de maneira a não estendê-lo em demasia), bem como com a intenção de resgatar pontos problemáticos apontados durante a avaliação (verificada a dificuldade sobre determinado tema durante a avaliação, o professor prepara questões para a primeira aula seguinte, colocando os alunos em pequenos grupos para rever o conteúdo e melhor assimilar a matéria).

Há um grande número de técnicas, que podem ser bem adaptadas, para que o desenvolvimento das aulas no tratamento de assuntos jurídicos se tornem mais eficazes, se a intenção for proporcionar habilidades e competências aos alunos. Obras sobre metodologia do ensino superior e Didática devem servir de instrumento de apoio para que as aulas sejam construídas com uma melhor qualidade, aprimorando-se os efeitos que a mesmas precisam produzir na formação dos alunos.

Assim, há que se invocar uma diversidade de técnicas para proporcionar ao aluno de Direito algumas capacidades essenciais para a sua formação profissional e é preciso superar o sentimento de que as mesmas tomam tempo e impedem o cumprimento do programa ou que são apenas

uma forma de preencher o tempo das aulas. Sua utilização pode, perfeitamente, complementar a aula expositiva, e cabe ao professor assumir um papel criativo para incorporar a estas atividades às matérias que estão no planejamento curricular. Certamente que, havendo resultados positivos no envolvimento de seus alunos e no processo de aprendizagem, a satisfação decorrente de suas atividades compensará qualquer dificuldade enfrentada.

CONCLUSÕES

Para cumprir as exigências elencadas no artigo 4º da Resolução n. 9, de 2004, é preciso uma integralização de um conjunto de atitudes que vão além do conhecimento do professor (estabelecido como uma fonte exclusiva do conhecimento) e, para isso, é preciso que se supere a limitação da exposição oral, de maneira que o desenvolvimento de uma aula expositiva possa contar com outros elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

De fato, o uso exclusivo de apenas uma técnica (em especial a aula expositiva) não é apto para a formação de todas as habilidades e competências exigidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Curso de Direito, sem contar outras possíveis ações necessárias para que o aluno tenha competência para o exercício adequado de suas funções profissionais futuras, não apenas no plano pessoal, como também no plano social.

Ainda que se limitasse o trabalho das habilidades e competências exigidas pela Resolução n. 9 (porque, parece-nos que a atuação profissional exigirá outras habilidades além da visão tecnicista apresentada), é necessário que se amplie o leque de estratégias para a aprendizagem, através das quais poderão ser viabilizadas as mais diversas formas de agir para o futuro profissional do Direito.

Assim, faz-se necessário a capacitação inicial e continuada dos professores universitários, partindo-se da conscientização de que a docência do ensino superior é uma profissão e, como tal, exige um contínuo fortalecimento.

De qualquer modo, é fundamental concluir que a aula expositiva não é o vilão do aprendizado e nem tampouco a única responsável por

prejuízos na formação dos acadêmicos de Direito. Porém, o que se propõe é o reconhecimento de outras formas para a promoção do ensino-aprendizagem, tanto por parte do docente, quanto do discente, buscando, assim, outras técnicas disponíveis que possam ser utilizadas na sala de aula para atender às exigências elencadas no artigo 4º, da Resolução n. 9, de 2004 e o fim maior do próprio Curso, voltado à formação de um profissional capaz de interagir com os problemas jurídicos e sociais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 11. ed. São Paulo: Editores Associados, 1990.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: porque não? 15. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 89-101.
- COELHO, E. M. **Reflexões sobre ensino e aprendizagem nos cursos jurídicos**. Jus Navigandi, Teresina, a. 10, n. 1047, 14 maio, 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8365>>. Acesso em: 19 abr. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes à praticidade educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- _____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Ensino de graduação na universidade**: a aula universitária.

Disponível em: <<http://www.fadepe.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: porque não? 15. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 35-47.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINELLI, M. **Aulas de transformación**: programa de educación en valores humanos. Buenos Aires: Longseller, 2002.

MARTÍNEZ, S. R. Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito. Jus Navigandi, Teresina, a. 9, n. 654, 22 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6613>>. Acesso em: 26 out. 2008.

MATOS, Luiz A. de. **Sumário de didática geral**. 12. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1976.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MELO FILHO, À. Juspedagogia: ensinar direito o direito. In: **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 37-49.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NÉRICI, I. G. **Didática do ensino superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

_____. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1989.

PILETTI, C. **Didática geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, H. W. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**.

São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática**: aprender a ensinar. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna**: fundamentos. Rio de Janeiro: Editora, 1984.

VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: porque não? 15. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 67-88.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em / Received on / Recibido en 29/06/2009

Aceito em / Accepted on / Acepto en 02/12/2009